

特別ニーズ教育研究

| | |
|-----|---|
| 著者 | 清水 聡, 原 義人, 坂本 茂, 越田 益人, 加藤 隆芳, 類瀬 健二, 岡部 盛篤, 戸谷 誠, 河野 文子 |
| 雑誌名 | 研究紀要 |
| 巻 | 44 |
| ページ | 83-95 |
| 発行年 | 2008-12-25 |
| URL | http://hdl.handle.net/2241/00161760 |

特別ニーズ教育研究

Study on Special Needs Education

清 水 聡 原 義 人
坂 本 茂 越 田 益 人
加 藤 隆 芳 類 瀬 健 二
岡 部 盛 篤 戸 谷 誠
河 野 文 子

目 次

| | | |
|-----------------------------|-------|----|
| I. 中学部国語科における文章理解の授業実践Ⅱ | 岡部 盛篤 | 84 |
| II. 自分のことばで物事を説明するための指導実践 | | |
| －相手意識と具体・抽象に着目した国語における「話す」－ | 加藤 隆芳 | 87 |
| III. 書字の困難な児童へのAAC活用事例 | 河野 文子 | 93 |

Ⅰ 中学部国語科における文章理解の授業実践Ⅱ

～小説・物語文の指導実践を通して～

岡部 盛篤

1. はじめに

本実践研究は、昨年度取り組んだ本校中学部の脳性まひ生徒の文章理解（説明・論説文の読解）における取り組みの現状・問題点の指摘に引き続き、小説・物語文の理解（読解）において、脳性まひの生徒への指導案構築の際に必要な観点について検討することを目的としたものである。

小説・物語的文章の理解（読解）に関しては、抽象的な概念を理解したり、推論するなどの思考力が必要とされ、通常学校に在籍する生徒においても難しいという意識が先行している。しかし、新学習指導要領においては、文章理解（読解）において重要な観点として、単に主題をとらえるのみではなく、生徒が自身で思考を行い主題をとらえ考える力の重要性をあげており、この思考を行う作業が、小説・物語文の理解にはとくに必要とされている。一方で文章理解の指導の実践や論理的な研究は多くなされてきたが、肢体不自由生徒の特性に配慮した文章理解の指導事例報告は少ないのが現状である。

本校中学部の準ずる教育課程に在籍する生徒（脳性まひ「逆N型」）に関しては、小説・物語文に対する苦手意識があり、以下のような困難を示す生徒が多く見られる。

- ・文章全体の流れがつかめない（部分的な理解が多い）。
- ・文章の表面的な意味しかわからない（字面の意味しかわからない）
- ・内容や主題が把握できない。
- ・抽象的な概念（シンボリックな意味など）が理解できない。
- ・前に何が書いてあったか忘れてしまう。

こうした生徒の認知特性や見え方、情報処理過程などに配慮した物語・小説文理解の指導の観点や具体例については、今後整理していくことが望まれる。

以上の点を鑑み、昨年度から本年度にかけて、本校中学部国語科では1年生を対象にこれらの特性に配慮した小説・物語文の教育指導実践を行った。

2. 中学部国語における文章理解の現状

これまで脳性まひ児（WISC-Ⅲの群指数が「逆N型」）に見られる学習上の困難として、国語では、「話す・聞く」「読む」「書く」の3領域に分けて検証してきた。まず、聴覚的認知能力については比較的問題が少ないため、音声言語による情報入手に基づく学習、特に単純なことばや数、パターンを順に速くかつ多く覚えることができる傾向がある。

一方、視覚認知や処理には問題を有することがあり、事象を空間的、総合的に処理することが難しい場合が多い。そのため、学習する上で音声言語情報による順序立

てられた事項を着実に繋ぐ「継次的情報処理」の学習は比較的得意であるが、視覚情報、特に文字言語を用いてそれを処理する学習については困難が見られる。国語の学習場面における困難は主に次の通りである。

○書字・音読について

①文字の形をとらえたり、マスや罫線の中にバランスよく書いたりすることが難しい。

②文字や行をとばさずに読むことが難しい。

○文章読解について

③事柄の順序や要点を整理して話したり聞いたりすることが難しい。

④文章における部分的な表現や事象をとらえることはできるが、物語の流れを理解したり、内容の全体を読み取ることが難しい。

「整理して読むこと＝読解」に困難がある児童生徒の心理検査の結果においては、知覚統合及び処理速度に弱さが表れ、物事を統合する力や、部分と部分の関係をつかむ力が弱いという特性が見られる。読解においては、文中のことばやその前後の文脈に示される意味を整理しながら読むことが重視される。特に学年が上がるにつれて文章量も増え、単に順番に読んでいくのではなく、部分と部分をつないだり、客観的にとらえたりするなど整理すべき事項は複数かつ連続して示され、様々な文章の形式によって整理の仕方も異なるため、読み手はその形式によって読み取り方を変えなければならない。つまり、順序立てて着実に取り組むことの得意（継次的処理優位）な生徒が、ことばや事象の意味、あるいはその背景に示されるものや前後関係を基に情景・心情等を類推し、主題を客観的につかむ、という必ずしも本文に沿って行われるわけではない複層的な作業を同時に行わねばならないことが、読解における困難を生じさせる背景となっているように思われる。

一方で、認知特性のみに着目するのではなく、代替機器等の使用で困難が解消されるといった肢体不自由に伴う上肢操作の難しさが、読解の困難に結びつく場合があることもおさえなければいけない。運動動作に起因する読みにくさと、認知特性から生じる読みにくさが混在しないよう、個々の子どもの様子や状態、学習環境等を十分に踏まえて見極めなければならない。

3. 小説物語文の理解における困難に対する指導方法・手だて

（1）文章を読むための手だて

文章の長さや種類、内容の難易度、あるいは文章を読むことの目的によって、指導方法及び手だての内容や程度が異なるということをおさえる必要がある。特に、読む目的においては、筆者が示すものを客観的に読み取ることにあるのか、書いてある主題を読みとり主観的に考えることに重きをおくのかによって、一文ごとの提示や指示語の具体表示、あるいは接続語を軸に文章を分ける

といった本文の示し方がある。昨年度は、客観的に正確に読み取るために、説明文・論説文の文章理解を中心に実践研究を行ったが、本年度は、主題を正確にとらえるための思考方法や、主題をどのようにとらえたかを重視する小説物語文を中心に実践研究を行う。

(2) 文章の全体をとらえるための手だて

読解における複数の作業要素を分割し、順序立てて導くことが必要と考えるとともに、読解する＝文章を客観的にとらえるために求められる力として、本校国語科では次の3点を基本としている。

- ・「抽象化・概念化する力」
- ・「大事なことを抜き出す力」
- ・「関係をつかむ力」

今回はこの3点をふまえ、小説物語文の読解において「読みの基準づくり」の指導を行った。指導に際しては、比較的問題が少ない聴覚的認知能力を用いた音声言語による理解が得意であること、また、順序立てた作業が得意であることを踏まえ、取り組みの順序を明らかにするとともに、仲間との意見交換や批評の機会を設け、思考を整理する時間をとった。また、視覚的な情報処理が苦手であるが、説明文と同様に流れ図を用いた指導を行った。視覚的な情報処理が苦手とされる生徒に対しては、図を用いた説明を行う。理由は以下の2点である。

- ・文章量も増え、聴覚情報のみでは負担が大きく処理しきれない場合が多い。
- ・たとえ苦手な図であっても、生徒自身の得意な方法を用いれば有効に活用ができる。

この2点の考えから、聴覚的な説明を交えながら流れ図を用いた指導を行った。※説明文で用いた手だてであるリライト（指示語や接続語の明確化・補充）は、小説・物語文では作品のもつ様々な内容を壊しかねないため用いていない。

4. 認知特性をふまえた実際的小説物語文の理解の指導 (1) 小説・物語文の理解について

本校の中学部1年の生徒で国語の授業において、昨年度は説明文・論説文を中心とした理解の指導を行ってきた。そこで中心的に用いてきたのは、キーワード抜き出し・流れ図とパターン化による学習である。説明文は比較的わかりやすい内容・文章構造を持ち、キーワードがわかりやすく、指示語接続語などもパターン化によって読んでいくことができた。また、時間をさかのぼって考えることや時間が入れ替わるなどの場面転換も少ないため、ある程度の読みの基準をパターン化して習得して、それを手がかりに読み進めることが可能であった。

しかし、小説・物語文では抽象的な言い回しやシンボリックな表現が多く、文章の表面的な意味のみではわからないことも多い。また、時間をさかのぼる場面転換も多く、主題もあいまいで、文章構造は複雑である。小説・

物語文では、とくに類推や思考などの力が要求され、単に主題をとらえるのみではなく、主題をとらえるにいたる過程の整理や、主題をとらえた後の自分の考えの整理などの力が特に要求される。

こうしたこれまでの説明文の「読みの基準」では対応できない小説・物語文に対して、生徒の認知特性をふまえた文章理解の指導を行った。

(2) 認知特性をふまえた文章理解指導

本中学部1年生準ずる教育課程に在籍する脳性まひ（逆N型）の生徒の心理検査（WISC-Ⅲ・K-ABC）からは、次のような傾向が見られる。

- ・空間認知の難しさ
- ・視覚的な情報処理の困難
- ・継次処理優位
- ・知覚統合が弱い
- ・ワーキングメモリーの不足（短期記憶の弱さ）

これは先述の小説・物語文理解の困難さにも共通するものであり、これらの特性をふまえて、生徒が物語小説文の主題を正確にとらえる為の手だてとして、聴覚的な指示でもわかりやすいようにシンプルで、全てを同時に見せるのではなく、徐々に順をおって作成できる流れ図（操作のできるカードのような図の使用）と情報を整理しやすくするため「一つの視点に絞った場面分け」、さらに流れ図を用いての発表と意見交換の3点を用いた読解の指導を行った。

今回は流れ図を作成して物語の内容を正確にとらえるということから、中学1年生準ずる教育課程の授業ではあるが、比較的わかりやすい「きつねとぶどう」を題材にした。しかし、この物語も文章構造自体は時間をさかのぼるなど複雑で、伏線や字面以外の意味の類推力などが要求される。また、大きな主題はわかりやすいが、その主題を具体的にどのようにとらえるかは難しい。

場面分けについては、本来なら様々な視点があってよいものであるが、複数の情報で混乱が生じないように、一つの視点（時間）に絞って場面わけをおこなった。しかし、ここでも書き込みやすい本文プリントを用意し、当初は各自好きな場面わけ（時間・場所・人など）をし、おたがいにプリントを見せ合って、わかりやすい場面わけを採用することにした。場面わけは本文に線を引いて分けていった（図1）。

流れ図については、ゼロから書いていくのではなく、分けた場面を簡単に要約（キーワード）してカードに書き込んだ。この際に、自分が気になると思うカードは印をつけたり別にした（図2）。

完成した流れ図であるが、生徒によっては縦（上から下）・横（右から左）などどちらでも見やすいものを作成させた。このカードは操作が可能であり、主題にせまる場面と自分か気になる場面との関係について書き込んだり配置を変えたりする場合もある（図3右）

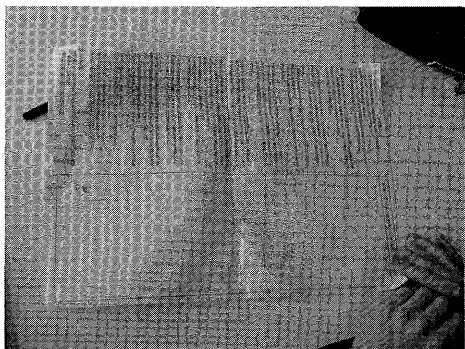


図1 図1場面分け (教材は「きつねとぶどう」)

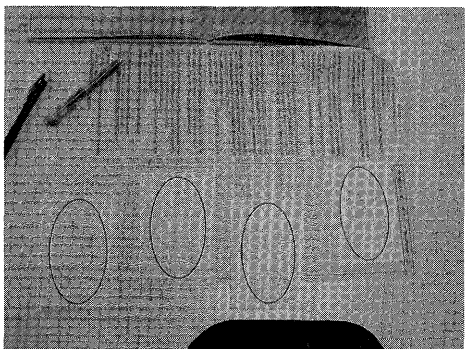


図2 流れ図の作成

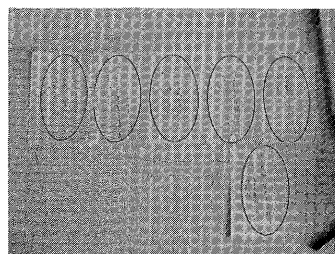
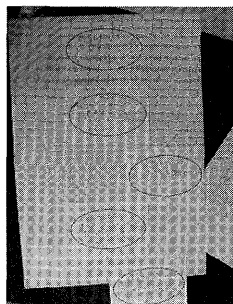


図3 流れ図の完成

これらの図を用いて生徒自身での発表を行った。特に自分が気になった場面は、なぜ気になるのかを他の場面のカードとのつながりから説明をしたり、他者の図を見て推敲を行い、主題の理解を行った。

上記の手だてを用いて物語小説文を読み進めた結果、前後関係のわかりやすさから字面以外の意味や因果関係、主題とその根拠となる部分をじかに図で示すことができ、主題の正確な把握ができていた。さらに、ポイントとなる段落や気になる場面を視覚的にも残しておけるために、単に継次的に見ていくのではなく、前の内容を忘れることもなく、振り返ったり考え直したりすることが可能であった。そのために自分の気になった場面を根拠として図(カード)で明示し、主題とどう関わるのかを流れ図を作成して考えることができていた。

また、今回は流れ図作成と同時に生徒間の意見交換の時間も多 took。これにより自分と他人の読みの違いに気づいたり共感することができ、主題理解がスムーズ

に行えた。

5. 考察

脳性まひ児(「逆N型」)の認知特性には視覚的な情報処理が苦手ということが指摘されるが、今回はあえて図を用いた指導を行った。これは、先述の通り、苦手なものを避けるのではなく、生徒の得意な方法を用いて有効に活用するという考えに基づいている。今回の流れ図も、生徒の得意とする部分的な理解や聴覚優位を考慮して全てを同時に見せる図ではなく、指示がわかりやすく、順を追って徐々に作成していける図を用いた。しかし、この図についてもいつまでも使用しつづけるのではなく、生徒の発達段階にあわせてなくしていくことも必要である。

流れ図作成については、図を作ったり、操作したりすることが目的ではなく、思考をくり返し、理由と根拠を考えて主題をとらえることが目的であることを、教員・生徒ともに理解していく必要がある。そのために、教科書のみではなく日頃の生活などを題材に時系列で流れ図を作成して生活を振り返り、生徒同士で見せ合い、批評しあうなどの必要もある。

今回は、まず整理して読み、主題を客観的に把握するに至ることが必要と考え、生徒の特性をふまえて視点を一つに絞って、流れ図を作成して考えて読むという手だてを用いた。しかし、国語の観点では、物語小説文の読解とは客観的に主題をとらえるのみが目的ではなく、多角的な視点から考え、主題を自分がどうとらえたかを整理して述べることも重要となる。今後は段階をふまえて、こうした力を育てるために有効な手だてや工夫の整理が必要である。

(文責 岡部 盛篤)

<参考文献>

- ・上野一彦, 海津亜希子, 服部美佳子編(2005年)「軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例」 日本文化科学社
- ・岸 学(2004)「説明文理解の心理学」
- ・文部科学省(2008年)「中学校学習指導要領」「中学校学習指導要領解説 国語編」
- ・有定稔雄(1984年)「国語科重要教材の文図指導」
- ・浅井 孝(2001年)国語学習法-話題の発見と指示内容まとめの方法
- ・筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2008年)「肢体に不自由のある子どもの教科指導Q & A」
- ・筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2007年12月)「研究紀要(第43巻)」

II 自分のことばで物事を説明するための 指導実践

ー相手意識と具体・抽象に着目した

国語における「話す」ー

加藤 隆芳

1. はじめに

WISC-Ⅲの群指数において、「逆N型」を示す脳性まひ児の多くは、視覚認知に問題を有するほか、事柄の順序や要点を整理して話したり聞いたりすることについて困難を抱えていることが言及されている。(2007 桐が丘)

こうした子どもの多くは、聴覚的認知能力が視覚的認知能力を上回っており、場面を区切って音声言語による意味付けが施され、それを順序立てて整理する「継次処理」による学習が得意である。一方で、その量についても重要であり、いくら順序立てられているとしても、情報量が多い、あるいは情報の詳細が難解・複雑であれば、順序立てられた内容の中でその整理が困難になる。子どもにとって適切な情報の順と量がポイントであることも示されている。

では、継次処理優位の子どもにとって前述の情報の順序性及びその量が適切であれば、それだけで適切な取り組みがなされるのであろうか。本稿では、国語における指導の領域「話す・聞く」「読む」「書く」及びそれらに関わる言語事項の内、「話す・聞く」の「話す」に着目して、重ねてきた高校生における実践を通じて、前の疑問について探求してみることにする。

2. 学習指導要領における「話す」について

教科指導における指針が示されている学習指導要領では、「話す・聞く」の目標は次のように記されている。(表1) 下線部分は、当該学年において初めて示される項目であり、前学年において学習した項目から系統立てて積み重ねる必要がある、そのため言語事項と絡めながら重点的に指導がなされるべきところである。また、当校国語科においては、これらについて学習上の困難が生じる場合、上記の如く指導項目や子どもの作業項目を順序立て、かつ適切な量を勘案しながら個に応じた手だてを講じて「話す・聞く」ための力を育むことを目指している。

まず、小1・2年においては、自らが経験した実感がある事項について順序立てることが挙げられている。つまり経験した具体的な事象から物事の本質をとらえることが求められるのであり、「～が好き」「～がしたい」といった自分を起点とした主張が適切になされることにあると思われる。続いて小3・4年においては、目的に応じて調べたことについて述べるという自分以外の者が取り組んだ事項について自分が必要と思う部分、あるいは述べたい相手にとって必要と思われる部分を選択して述べる取捨選択、及びおぼろげにも「相手意識」が求めら

れることが示されている。小5・6においては、自らあるいは相手の意図をつかむことが求められており、話すためには自分の思いや考えに加え、話をする場面や目的と相手の考えや意図を意識することがわかる。(図4)

中学校段階においては、自分の考えについて再度言及されるが、小学校との違いは、そこに明確な「相手意識」が含まれる点であり、人と人との関係の中でなされることが解説に示されている。また、この段階で重要な点は、話し言葉への注目である。日本語を豊かにするものであるとともに、学習上の困難がある子どもにとっては、日本語の難解さを強く感じる項目である。当校の準ずる教育課程に属する高校生の「書く」単元において、話し言葉から書き言葉への移行が十分になされていない状況がしばしば見受けられる。例えば、接続語として用いてい

表1 「話す・聞く」における各学年及び科目の目標等

| 目 標 | 目標 ※国語総合は目標及び内容 |
|------|---|
| 小1・2 | 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話すことや大事な事を落とさないように聞くことができるようにするとともに、話し合おうとする態度を育てる。 |
| 小3・4 | 相手や目的に応じ、調べた事などについて、筋道を立てて話すことや話の中心に気を付けて聞くことができるようにするとともに、進んで話し合おうとする態度を育てる。 |
| 小5・6 | 目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話すことや相手の意図をつかみながら聞くことができるようにするとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。 |
| 中1 | 自分の考えを大切に、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる。 |
| 中2・3 | 自分のものの見方や考え方を深め、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を身に付けさせるとともに、話し言葉を豊かにしようとする態度を育てる。 |
| 国語総合 | <ul style="list-style-type: none"> ・目標 国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。 ・内容 ア 様々な問題について自分の考えをもち、筋道を立てて意見を述べること。 イ 目的や場面に応じて、効果的に話したり的確に聞き取ったりすること。 ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重して話し合うこと。 |

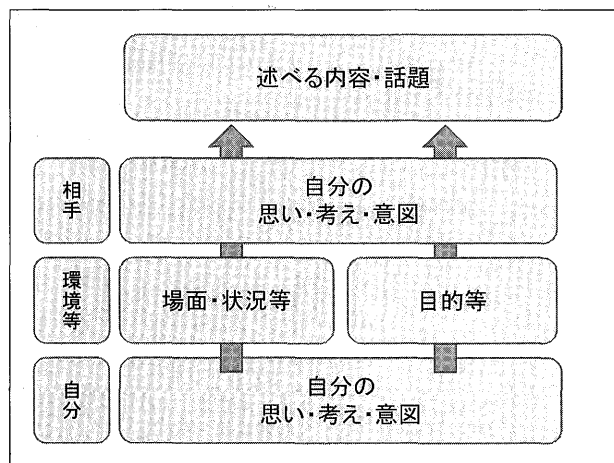


図4 話題を組み立てる過程

と思われる語の中に、「でもって」「そしたら」といった日常のくだけた会話で登場するものが、作文における段落の冒頭に記されるのである。甚だしい例としては、「で」で始まるものもあった。この段階における話し言葉と書き言葉との違いについての学習が、その後の言語活動の豊かさを左右し得るものと思われる。

そのためには、小学校段階における話し言葉の学習方法の工夫が非常に重要であろう。単純に語彙を増やすことや一定の形式の話し方についての学習のみならず、話し合いの中で、あるいはテキスト等に示される表現について時間を設けて取り上げ、表現方法の変換等（2000 鈴村）について具体的な場面を設定しながら、友だちとの会話で用いるに適している。または先生等目上の人間に述べるのに適している。テキストにはこのように書いてあるといった取り組みが大事になる。

高校段階においては領域毎の目標はなく、国語の尊重といった言語文化の習得として全ての項目が目標として幅奏的に示されており、授業者が行う指導内容が領域毎に記載されている。小・中にある項目を受けてより実際的にかつ幅広い場面や条件において、言語を用いるのかということが大きなポイントであろう。

従って、小・中・高と系統立てて学習活動を積み上げるためには、各段階において重点を置くべきところどのような手だてを講じるかということが必要となる訳であるが、それだけではなく誰を起点にするのか、どのような意識を有することができるよう指導すべきなのかといった、授業者による指導の視点の置き方も必要となってくる。

次項では、前掲の図1にある「自分・環境等・相手」の3つに関する視点に注目しながら取り組んだ、「話す」におけるの実践について述べていくこととする。

3. 対象生徒及び指導の視点

(1) 事例生徒について

対象生徒（以下 Aとする）は、小学部から当校に在籍し、現在11年目の高等部2年次である。脳性まひによる上下肢に動きにくさがあり、日中は車いすを用いた生活を送っている。上肢は、衣類の着脱について介助を要するが、その他の動作については大凡自立している。尚、進路希望は、大学への進学である。

身体動作以外については、視覚的認知能力について、特に立体の認識・理解に困難を抱えている。ただし、平面についても困難は見られ、主に画数が多い漢字の書写において不正確な文字（一画多い・少ない、鏡文字等）及び文全体における各文字のバランスの悪さ（部首を大きく書く、ひらがなが非常に小さい等）が見られる。見えにくさを補うために、漢字をいくつかの部品毎にとらえ、それらを組み合わせることを中心に学習し、それを手がかりに字義あるいは偏旁の名称を覚えてきている様子が見られるため、筆順に対する意識は極めて希薄である。ただし、暗唱を非常に得意としており、字義あるいは偏旁の由来等について明確に記憶することができるため、授業者はAの書字を一瞥しない限り、前の点には気づきにくい。

また、本稿において述べる「話す」については、伝えるべき相手がどのような立場であろうとも、述べる手順や重きを置くべき項目に変化がなく、話における大事なところとそうでないところの違いが見られない、という面はあるが、日常会話における自分の考えを述べる、あるいは人に物事を説明する場面では、その順序が混乱したり、話の全体における大事な部分が抜け落ちるといったことがないため、やはり一見では困難として読み取りにくい。また、仲間から理路整然と述べる友人であるという印象を持たれている。そのため、周囲が気づきにくい（授業者から気づかれにくい・見落とされやすい）ことが多く、高校生に至るまでに学習の積み残しが見られる。

「話す」においては、Aが発言する際、話し言葉ではなく、まるで作文を音読するような書き言葉によるものが多い。おそらくパターンとして暗唱した言語を、着実に習得した文法に則して並べている様子が見られる。述べるべき内容（本人の中では正解）が列挙されることが望ましいという意識であろうか、小3・4以降で挙げられた「他者意識」について希薄であることが予想された。

(2) 「他者意識」に着目させる単元と手順

「他者意識」についての困難は、文章読解の場面において顕著に表れる。特に小説文の読解ではその主体が自分自身ではない上、必ずしも主人公がその役を担うとは限らず、語り手が別途登場することがある。その際、まずは自分がどの立場において読むべきか、登場人物が主人公や語り手から見てどのような位置にいるのかという

ことが読み取りにくい。そうして内容の整理が難しくなり、どのような話であったのかわからないままに読む作業が終了してしまう。また、小説文の場合、時間の流れが前後したり、登場人物の行為が示されるところと、登場人物あるいは語り手の心の中の動きが複雑に示されるため、混乱の度合いは著しくなる。

つまり、他者意識を育むためには、まず自分の立ち位置を明確にした上で、相手の状況や立場をおさえることが必要であると思われる。口頭で物事を述べる際にも同様であり、前の3つの視点を明らかにした上で、話を組み立てることが求められるのではないだろうか。

【科目名】選択科目「作文小論文入門」

次年度に受験する大学の推薦入試を意識した科目であり、試験項目である小論文作成を主目的としているが、同時に小論文を基に行う面接をも意識している。そのため、試験官に自分をわかりやすく説明する必要性を認識することが2年次には重要と考え、「話す」にも着目して取り組んでいる。

【単元名】

「初めて桐が丘に来校したお客様に〇〇教室までの道順を説明する」（今回は給食室）

本単元は、年度の冒頭に作文と論文との違いについてふれ、続いて実際に小論文を作成してみた上で、作成において生じた反省・課題を受けて行われるものとして位置付けている。小論文を作成して見受けられる反省・課題としては、自らが送り手（書き手）として受け手（読み手）を意識することが希薄という点である。小学校から行われる「書く」活動の大半は、読書感想文や日記の類であり、そこに受け手（読み手）としての教員が存在してはいるが、どちらかといえば送り手（書き手）の思いや考えをありのままに表現することが多い。受験を想定した小論文であれば、受け手（読み手）は当然試験官である。この点を十分に意識させることがこの取り組みの目的である。

さて、道順を述べるこのテーマには2つの大きなポイントがある。まず、初めて来校した人間を対象としている点である。自分がわかることばでは通用しないということに気づくことが求められる。Aの場合、前の通り入学以来11年を当校で過ごしており、方角や教室等各施設の名称や通称をよく知っている。一方で、長年の当校における暮らしによって、当校にしかない施設や特別支援学校にしかない施設があることは知らないと予想された。例えばブレイルームや自立活動棟は、特別支援学校についての知識がある人間でなければわからないであろう。また、当校にはブレイルームが複数あり、内部の者はそれぞれを通称で呼んでいる。これをそのまま示したところで、教室表示にそのまま書かれているわけではないので、説明に際して配慮しなければいけないところである。

2つ目としては、説明における具体的表現と抽象的表現との使い分けができるか否かという点である。方角や行動の手順をどこまで述べるかわかりやすいのか、あるいは1つ目の項目をどこまで交ぜながら説明するのかといったことは、相手が教育関係者なのか、特別支援学校の者か、あるいは近隣に住んでいる教育関係以外の者なのか等、相手の立場や状況によって異なるであろう。

これらは、長年の経験から覚えた（身に付いた）ことを羅列するという、Aが得意とすることだけでは成し遂げにくいものであり、授業者は、自分・環境等・相手を確実におさえて、説明の土台を作ることに着目できるよう導く必要がある。

【手順】

- ① 口頭で指示を出し、説明に向けた資料収集を行わせる。必要に応じて校内地図を参照したり、仲間と話し合ってまとめてもよしとする。強調すべきは初めて桐が丘に来た人が対象ということである。
- ② フローチャートに箇条書きで説明のポイントとなる施設名や目標物を記させる。説明のための作文は作成させず、自分のことばで述べることを課す。
- ③ 説明に用いる時間を設定させる。当該コースにはAを含め5名在籍しているが、1年次より1分間・3分間スピーチを定期的に課しており、基準として大凡これらを採用した。ただし、ものを聞きたい相手がどれほどの時間と内容であれば、話し手の話を理解して望む行動がとれるのかについて熟慮させる必要があり、これも強調した。
- ④ 実際に説明する。
- ⑤ 説明にそって教員が来校者に扮して給食室に向かってみる。実際に即して口頭で聞いたことについて覚えている限りでそのまま従うことを規則とする。
- ⑥ ⑤の結果を受けて成果と問題点を検証する。ポイントは初めての来校者と具体・抽象のバランスである。
- ⑦ 再度説明する。

Aは、①において自ら校内図（図5）を書き始めた。視覚認知に困難があるため、表や地図を記すことは非常に難しい作業であろうが、紙の端や定規を軸に用いて書き始めた。ただし、校舎の大まかな全体図を書こうとするのではなく、暗記している教室の並びを口頭で唱和しながらマスを繋げるというものであった。図を書くと言うよりも、暗記した項目を文字の代わりにマスを記号のうに組み合わせるという、漢字の構成作業と同様の手順を踏んでいた。ところが、途中からこの作業の複雑さに閉口し、半ばで作成を中止してしまった。また、②の作業は図の作成に没頭したため一切行わず、③についても明確に設定することはなく、とにかくやってみるといった見通しを持たない様子であった。

- 教室等の名称あるいは位置関係は全く知らない
- ・相手がなぜ給食室の位置を知りたいのか(相手の目的)
 - 給食室に用があるのか、給食室付近の教室に用があるのか
- ・相手が給食室の位置を知りたいと思う程度
 - (相手の思い)
- 具体的な位置を知りたいのか、だいたいの位置を知りたいのか

上記に沿って整理された条件によって説明内容がどれほど具体的であるべきか、あるいは抽象的にかつ少ない情報量で構成されるべきかが決定されることに着目させることがねらいである。

また、説明は具体的であることが望ましいという固定概念があるため、Aを含め授業に参加する全員が知っている事項や地域に関する話題、Aは知らないがその他の仲間と授業者とが知っている事柄について、あるいは授業者のみが知っている土地についての話題を、より具体的な地名や施設名を中心に挙げ、土地勘といった既有知識がない者にとって具体的であることがかえって混乱を招いたり、実感が得られないことを体験させた。

【例】

①(全員がわかる話題)

「桐が丘は教員室の隣に教員作業室がある」

→校内の教室等の配置

②(A以外の生徒一名と授業者とがわかる話題)

「(Aが利用しない鉄道路沿線に住む生徒に対して)駅の近くのスーパーヤマザキのそばにはコンビニがある。」

→西武池袋線東久留米駅北口について

③(授業者のみがわかる話題)

「万代橋を渡るとそのたもとの左にはホテルがあり、右にはテレビ局がある。」

→新潟市万代橋西側

②③はいずれも、それぞれ挙げられた施設がそこにはあるということは認識できるが、どのような配置で存在しているのか、そこにはどのようにして行くべきなのか等の像がつかみきれないことが共通理解された。

そこで、②③については次のような説明に変えることで、再検証に向けたイメージをもたせてみた。

② ○○が利用している東久留米駅は、西武池袋線である。南北に入り口があり、北口にはスーパーヤマザキがあり、そのそばに○○が利用するコンビニがある。

③ 上越新幹線の終点である新潟県新潟市の中心には、万代橋という美しい橋がある。そのたもとは橋を眺めるようにホテルが建っていたり、地元のテレビ局が軒を連ねている。

(3) 課題に基づく再検証

再検証を行うため、Aには説明における基本方針として次の項目を示した。

- ・口頭の説明によって確実にわかる程度の情報量を提示する。
 - (自分の思いと相手の状況)
- ・相手は授業参観を目的に初めて来校した人とする。授業参観の後給食室にいる先生に用があるという設定として、確実に給食室を案内することを目指す。
 - (自分の位置・相手の目的)
- ・相手は、桐が丘のみならず特別支援学校に関する知識が全くない人として、通称で案内をしない。
 - (相手の状況)
- ・適切な情報量となるよう、目印とするものを随所に設定し、全てを具体的な名称で行わない
 - (自分の思いと相手の状況・具体と抽象との調整)
- ・説明に要する時間を1分とする。(一般的な情報量)

最も配慮したことは、抽象的にして情報量を少なくするとともに、目印については具体的に示す視点であり、これに基づきAは再度説明を行った。

「教室を出て右側にエレベータがありますので、それに乗って1Fに下りてください。エレベータを降りて右側に突き当たるまで直進してください。突き当たって右方向に直進すると突き当たりが給食室です。」

ポイントとしては、エレベータで1Fに下ること、右方向に直進して突き当たったら更に右へ向かうことであり、プレイルーム等の具体的な名称は用いないという3点である。相手が何をどの程度求めているのかについて着目し、その上で自分が有する知識の内どれほどが必要であるかについて整理ができて、ようやく説明による人とのやりとりが成立することが理解できた様子が見られた。

5. まとめ

「話す」あるいは「書く」については、それらを行うための発信する内容について整理が必要であることは言うまでもない。そのために授業においては、順序立てた項目や作業内容に沿って、適切な情報量を提示することが求められる。Aのように視覚的認知能力に困難がある子どもにおいては、得意とする認知特性に応じて音声言語を用いて意味づけがなされることの有効性が示されていることは前の通りであり、これに加えて子ども自身が発信する際の情報量やその具体と抽象の程度を示すための、あるいは自ら見出すための視点や方策も同時に必要不可欠であると思われる。

これから社会に出る高校生にとっては、情報の整理に課題があるにせよ、自分を中心とする枠の中のみで物事を整える訳にはいかない。相手と自分とがどのような関係にあるのか、相手からどのようなことが求められているのかといった「相手意識」を明確にもって生活することが重要である。教科の目標である「自分の考えを大事

にする」「相手の目的・意図に応じる」視点は、話し合いや文章読解における重要な軸であるとともに、日常における実地的な言語活動において、また、社会人として何らかの集団の一員として生きるためにも重要な軸であることを意識しなければならない、入試に即した等の手段としてのみ用いることがないように、授業者は留意しなければならない。

また、言語活動を行う上で、前述の授業における手だては、情報の受け手としての基本を身につけるに有効であるが、提示された項目を消化して自分のものとした上で送る、あるいは主体的な送り手としての位置に立った活動を行うには、自身が送り手であることを認識した上で行う整理がなされなければならない、これに着眼した手だてが必要であろう。そして、双方の手だてをバランスよく用いて言語活動に要する力を育むことによって、ことばの往復によって生じる自身あるいは相手の位置の置き方や相手のとらえ方を自ら見出すことが可能となるようになるように思われる。本稿では、口頭で簡略に説明することを主題に相手の位置について、相手（受け手）が求めるところを具体・抽象のレベルを軸にしてとらえるよう考えてきた。様々な形がある言語活動において、送り手と受け手の位置関係を明らかにする視点の持ち方については、授業者による示唆のみならず、何らかの条件を基に自ら考えることができるよう育成することが、「聞く」「読む」においても学習効果を高めるものと思われる。

そのためには、話し言葉及び書き言葉との違いについて着実な理解を促すことが必要であり、授業者はそれぞれの違いと連続性・系統性（図6）について理解し、単元毎における計画的な取り組みが必要である。

（文責：加藤 隆芳）

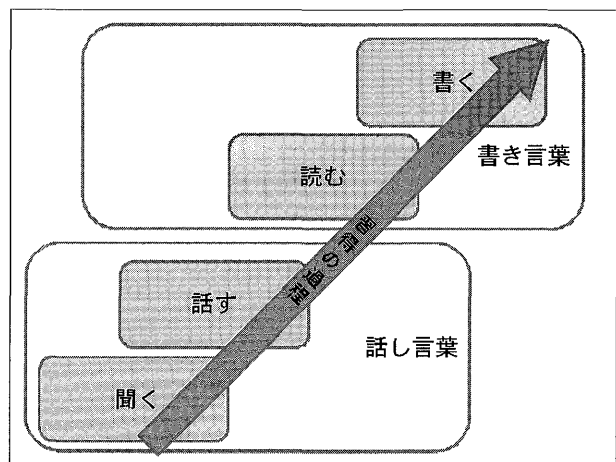


図6 言語習得の過程

＜参考文献＞

- 1 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2007.12）『研究紀要』43
- 2 文部科学省（1998/2003一部改訂）『小学校学習指導要領 国語編』
- 3 文部科学省（1999/2003・2006・2007一部改訂）『中学校学習指導要領 国語編』
- 4 文部科学省（1999/2002・2003.4.12・2006・2007一部改訂）『高等学校学習指導要領解説 国語編』
- 5 文部科学省（1998/2003一部改訂）『小学校学習指導要領解説 国語編』
- 6 文部科学省（1999/2003・2006・2007一部改訂）『中学校学習指導要領解説 国語編』
- 7 文部科学省（1999/2002・2003.4.12・2006・2007一部改訂）『高等学校学習指導要領解説 国語編』
- 8 鈴木健治（2000）「学習障害児の治療的アプローチ（学力への対応1 聞く・話すの項）」
有馬正高監修『発達障害の臨床』日本文化科学社 156-166

Ⅲ 書字の困難な児童へのAAC活用事例

河野 文子

1. 問題と目的

自立活動の内容として、「コミュニケーション」の学習がある。コミュニケーションの学習には、話すこと、聞くことの内容が含まれている。また、「書字」も自立活動の内容とされている。

本校在学の肢体不自由児の多くが準ずる教育課程で教科学習を行なっている。教科学習では、ノートを書いたり、グラフ、図を手書きしたりする場面が多い。脳性まひの肢体不自由児の中には、上肢に麻痺があり、書字が困難な児童がいる。自立活動の学習としては、書字の困難な児童が書字を学習することの意義はある。しかし、教科学習の授業時間に、書字に多くのエネルギーを費やすことは、決して効率的とはいえない。

書字の困難な児童へのAAC（拡大・代替コミュニケーション「Augmentative and Alternative Communication」）活用については、従来から多くの実践がなされ、研究報告がなされている。なかでも、カバー付のキーボード入力によるPC機器の使用は20年以上も前から行なわれてきた。キーボードのキーにいくつかの役割を持たせて、動く指を有効に使ったり、頭にホルダーを付けて、ペンで入力したりする方法が現在も実践されている。しかし、これらの方法でも尚入力が困難な児童もいる。体中の緊張を何とかコントロールして、一つ一つキーを打っていくことは大変なことである。

このような児童が、比較的容易に入力できるAACはないだろうか、というのが本研究のテーマである。

AAC機器の条件として、効果的なものであることは当然ながら、それが安価で手に入り易いということも重要である。現在、本校の小学部では、自立活動の時間にコミュニケーション手段の学習としてパソコン等を使用している。私が担当した小4女児A、小6女児Bも自立活動でパソコンを使用して学習した経験を持っていた。どちらも脳性まひにより上肢操作に困難があり、書字が困難な児童である。

どちらも指を動かしてキーボードを押そうとするだけで、体は思った方向と逆に動こうとする緊張のため、キーボードを押す操作に時間がかかる。書字の代わりにキーボード入力でワープロ使用というわけにはいきにくい。よいAAC機器を捜していたところ、本校情報部を通じて、某携帯機器メーカーより、試用してアンケート調査に協力するというので、10台の携帯が貸与された。

携帯電話のディスプレイがタッチパネルになっていて、モード切替が容易にでき、小さな携帯のボタンを押さなくても不要で操作が可能であった。

一つの教室にいる「特別なニーズ」を持つ子どもたちのニーズに、全く同じニーズはない。一つの授業の中で、

それぞれの子どもたちに対してどのような「特別なニーズ教育」が行えるか、すべてわれわれ教師の指導力にかかっている。

さまざまな機器やメソッドも、使ってみてはじめて意外な活用法や効果に気づくことがある。今回の事例は、小さな携帯が使い方によって、大きな教育的効果や可能性を持つことを示すものである。

本研究は、この機器をはじめとして、AACを使用しての事例をもとに、学習の効率や効果について検討して、有効なAACの選択活用のあり方を探求するものである。

2. 方法

(1) 対象児

A児は小4の女児である。体幹を保持する姿勢をとり続けることに困難がある肢体不自由児である。上肢に麻痺があり、書字を一人で行なうことは難しい。B児は小6の女児である。上肢操作に困難があり、麻痺による言語障害があり、やや視覚障害がある。過緊張により書字を一人で行なうことは難しい。

どちらも、教師や友だちと話をすることは大好きでコミュニケーション意欲は高い。また、当初より、友だち同志での手紙（メール）交換に強い興味があった。A児とB児が、直接会話をすることはあまりないが、先輩として、後輩として興味はそれぞれ持っているようであった。A児、B児の他C児（小4男児）、D児（小5女児）もメール交換のメンバーとなった。C児とD児は、上肢操作に困難の少ない児童であった。従って、A児とB児の作成したメールの中にはC児、D児にあてたものもあった。ただし、今回の事例研究では主にA児とB児に関して検討する。

WISC-Ⅲの結果はA児がVIQ82、PIQ＊、FIQ57で、群指数はVC83、PO＊F、D85、PS50（9歳0ヶ月）である。B児はVIQ86、PIQ40、FIQ60で、群指数はVC92、PO49F、D73、PS50（12歳0ヶ月）である。どちらも言語性に比べ動作性は劣る点と群指数が逆Nの形になっている点が特徴である。

(2) 指導方法

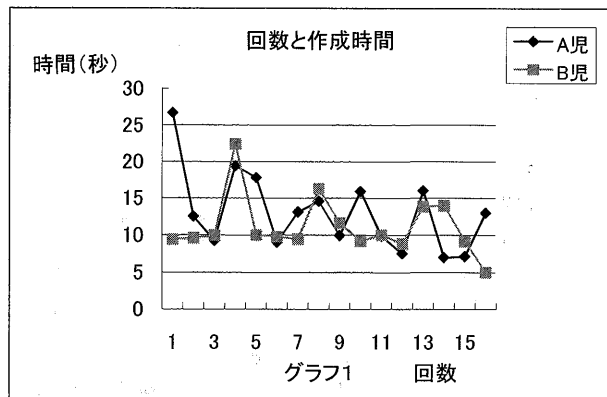
某社携帯機器メーカーは、その機器を種々の困難がある人の使用も考えて開発したとのことであった。用途は主に電話通話とメール通信であるが、それ以外にゲーム機能、カメラ機能もついていた。（以後A機器）

A児とB児に、それぞれの自立活動の時間の指導で、コミュニケーションの学習として実施した。ほぼ週に1回実施した。その時の児童の希望によって、授業の前半、または後半の時間の15分間とした。A児からB児へ、B児からA児へのメール及び他児との相互のメールを、それぞれが毎回数個ずつ作成した。A児は平成19年度1～2学期にかけて21回を実施。B児は1～2学期に18回を実施した。

それぞれ15分内に作り、メールあたり何文字の文章がいくつかできたか。個々のメールを作る時間（秒）を計測した。

3. 結果

A児は、B児のメール作成回数と時間の関係をグラフ化すると、以下の通りであった。（グラフ1参照）。



A児及びB児のどちらも、回数を重ねる毎に次第に作成時間が少なくなっている。どちらかといえば、A児の方がその傾向が強い。また、A児はその回によって作成時間にややばらつきがある。

4. 考察

A児は教師と話をすることが好きであり、好奇心も強く積極的に質問してくることも多い児童であるので、この新しい機器の使用を喜び、操作技術の向上を素直に目指し達成感を味わっていた。B児も同様に楽しみながらとても速く入力できるようになった。（写真1参照）



写真1

緊張が強く、タッチパネルの狭い場所にタッチする動作は緊張を強め、継続して入力するのは難しいかに見えた。しかし、短時間集中して取り組むことを繰り返すうちに自分で姿勢をコントロールし、写真1のように無理のない姿勢で自在に入力できるようになった。A児、B児どちらも回を追うごとに打ち込む速度は速くなり、用

件の内容は精選されてまとめられるようになった。特にA児は疲れやすく、姿勢を保持することが難しい場面もあった。しかし、入力時の候補選択の操作を教えると一度で理解し、次回からは自分から候補選択を活用したため、入力時間は格段に短くなった。B児は、自分で工夫して候補選択の操作を身につけていった。

「〇〇ちゃんの返事は？」「今度〇〇のこと聞きたい」など、授業時間以外にもそう話しかけてくるようになっていった。子どもたちの間で、友だちとのコミュニケーションへの意欲が有効なAAC機器の活用により高められ、さらなるコミュニケーションへ発達したのである。

B児はこの後、他教科の授業でもこのタッチパネル携帯を使用して入力し、作文や調べ学習のレポート作成等を行なった。AAC機器の活用により、障害が積極的に克服された事例であるといえる。このように、さまざまなAAC機器やあらたなメソッドの活用により、児童の特別なニーズにさらに対応する指導を行うことは可能であると考えられる。

ただし、現在出回っているAAC機器やメソッドは数多く、そのどれがどの子どもに適切であるかは簡単に選択することはできない。今後も積極的に情報を収集しつつ、適切な機器やメソッドの活用についてさらに実践を重ね、詳細な分析を行なって取り組んでいく必要がある。

5. まとめ

1994年6月のサマランカ声明以降市民権を得た「特別なニーズ教育」は、「特別支援教育」が障害の実態から支援を考えるのと比べ、子どもたちの周囲の大人をも環境対象としてとらえる点でより幅広くとらえている。

新学習指導要領の実施に伴い、普通学校でも特別支援教育についての理解や対応が義務化されることとなった。普通学級に通う子どもたちの「特別なニーズ」に対する具体的な支援についても、特別支援学校に通う子どもたちの場合と同様に、地域や学校のコーディネーターを中心に関係機関の相互の連携が重要である。決して担任教師だけが一人で考えるものではない。子どもたちを取り巻くすべての大人たちが子どもたちの望ましい成長を支える責任があり、そのための手だてを社会全体で真剣に考えていかなければならない時期にきている。

私たち教師は、自己の専門性を磨き、子どもたちを支える専門家として、さらに、個々の子どもの特別な教育的ニーズにより的確に答えるべく普段の努力を続ける必要がある。今回の事例では、タッチパネル携帯というAAC活用による指導の工夫が大変効果的であった。この機器はすでに店頭にはなく、また新しい機能を持つ携帯が出回っている。今後も子どもたちの有する特別なニーズの内容によって、積極的にどのような手だてを用いるかを考え、工夫し、日々成長し変化する個々の子どもたちの課題に合わせた発達支援を行なっていきたい。

＜参考文献＞

- 1 特別なニーズとインテグレーション学会編「特別なニーズと教育改革」2002かもがわ出版
- 2 日本特別ニーズ教育学会編 「テキスト特別ニーズ教育」 2007ミネルヴァ書房
- 3 日本特別ニーズ教育学会編 「特別支援教育の争点」 2004 ミネルヴァ書房
- 4 筑波大学特別支援教育研究センター編安藤隆男編「特別支援教育の指導法」2006教育出版
- 5 佐藤暁 「脳性まひ児の動作不自由と動作発達」 2002風間書房
- 6 中邑賢龍 「発達障害の子どもの「ユニークさ」を伸ばすテクノロジー」2007 中央法規出版